



Travail et formation en éducation

4 | 2009

Le conseil pédagogique en formation d'enseignants

L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire

Eric Flavier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/949>

ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Référence électronique

Eric Flavier, « L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 4 | 2009, mis en ligne le 09 mars 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/949>

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire

Eric Flavier

- 1 Le projet de réforme concernant la formation initiale des enseignants en France (visant à intégrer, à partir de la rentrée 2010, la formation professionnelle au sein d'un cursus Master) génère de nombreux débats, notamment sur la place et la nature des stages en situation de classe et les modalités d'accompagnement des étudiants lors de ces stages.
- 2 Si l'impact positif d'une expérience en classe dans le processus de professionnalisation des enseignants, n'est plus à défendre, il ne va pas non plus de soi. Pour Borko et Mayfield (1995), Brown et McIntyre (1993) ou McNamara (1995), devenir enseignant nécessite de multiples opportunités d'apprentissage dans et par l'action ainsi qu'une confrontation avec l'exercice du métier *in situ*. Pour autant, cette seule confrontation à l'exercice du métier, sans autre forme d'accompagnement ou de tutelle, fait également l'objet de critiques sévères. Cette expérience en classe en formation professionnelle est, pour certains auteurs (Feiman-Nemser et Buchnam, 1987 ; Zeichner, 1992) peu profitable en raison de l'absence de cadrage théorique, de l'incapacité des enseignants en formation à faire face à des responsabilités qui bien souvent les dépassent ou du manque de formation des tuteurs.
- 3 En dépit de cette controverse, Wang et Odell (2002), défendent le caractère pertinent et efficace d'une formation professionnelle initiale des enseignants basée sur le principe de l'alternance. Néanmoins, cette efficacité ne va pas de soi. Pour ces auteurs, l'apprentissage du métier et le développement professionnel sont favorisés à condition que l'alternance soit à l'origine d'une réélaboration des situations de travail en formation. A cette fin, les modalités de cette alternance, doivent être pensées pour permettre à l'ES d'adopter une démarche réflexive. L'entretien de conseil pédagogique (ECP)¹, en permettant au conseiller pédagogique (CP) et à l'enseignant stagiaire (ES) d'échanger à

propos de l'expérience professionnelle de ce dernier s'inscrit dans le cadre de cette formation basée sur le principe de l'alternance et répond à cette condition sous réserve d'un guidage approprié par le CP. Cette position est relayée par de nombreux autres travaux. En effet, l'ECP a pour principaux enjeux d'initier et de favoriser le développement d'une démarche réflexive chez les ES (Bertone, Méard, Ria, Euzet et Durand, 2003 ; Parsons et Stephenson, 2005 ; Ward et McCotter, 2004) ainsi que de les accompagner dans la construction de connaissances professionnelles (Chaliès, Ria, Bertone, Trohel et Durand, 2004 ; Meijer, Zanting, Verloop, 2002 ; Ponte, Ax, Beijgaard et Wubbels, 2004). Toutefois, la principale critique adressée à ces situations tient au fait que les CP livrent aux ES les résultats de leur démarche réflexive et ne leur autorisent pas vraiment la mise en œuvre autonome et singulière de la leur (Loughram et Berry, 2005). Cet état de fait tient, pour partie, à l'alternative à laquelle les CP sont sans cesse confrontés : répondre aux préoccupations urgentes des ES en leur proposant des gestes professionnels qu'ils peuvent s'approprier immédiatement *versus* prendre le temps de construire avec eux ces solutions pour développer une attitude réflexive à même de les aider à long terme (Bertone, Chaliès, Clarke et Méard, 2006). Portelance (2005) souligne parallèlement que cette situation est l'occasion pour les CP de partager, avec les ES, l'expérience et les savoirs issus de la formation en centre universitaire². Ainsi, les CP apprendraient également des ES par le truchement d'une « remise à niveau » inhérente à la découverte de nouveaux concepts professionnels.

- 4 Au-delà d'une aide concrète à l'apprentissage et l'exercice du métier, l'ECP participe au soutien émotionnel des ES en les aidant notamment à supporter leurs angoisses liées aux difficultés qu'ils vivent en classe (Bullough, 2005 ; Sinclair, Dowson, et Thistleton-Martin, 2006 ; Strong, et Baron, 2004).
- 5 Afin de dépasser cet état de fait, la compréhension des circonstances dans lesquelles la formation de terrain devient une ressource réelle pour les ES au service des expériences de classe et réciproquement devient un enjeu primordial.
- 6 L'interaction ES/CP serait sous-tendue par la recherche d'une confiance partagée comme support à des échanges de fond et la construction et/ou l'adoption d'une culture commune propice au développement professionnel des ES. En ce sens, l'ECP gagnerait à ce que les CP et les ES partagent une vision commune de l'enseignement et de la formation (Wang et Odell, 2002). Pour autant, les ES se retrouvent souvent en position d'apprenant (Edwards et Protheroe, 2004) et dans ces circonstances ne progressent significativement que ceux d'entre eux qui étaient les plus ouverts aux conseils et qui communiquaient le plus souvent avec leurs CP. Roehrig, Bohn, Turner et Pressley (2008) posent la nécessité d'établir une relation de confiance favorable à la verbalisation des ES. Dans cette perspective, les CP sont invités à adresser aux ES des questions les guidant vers une démarche réflexive propice à la construction d'accords (Ottesen, 2007). Pour Edwards, Gilroy et Hartley (2002) le rôle des CP est d'accompagner les ES dans la verbalisation de leurs expériences afin de comprendre ce qui, dans leur enseignement en classe, peut être amélioré et les aider dans leurs efforts de constructions des compétences professionnelles.
- 7 Au travers de l'ECP, la formation professionnelle des enseignants s'apparente à un travail sur le travail au cours duquel le CP offre à l'ES les opportunités d'apprentissage du métier et de développement professionnel. En effet, Bertone, et al. (2006) ont montré que l'engagement des ES dans des pratiques réflexives, dont l'ECP, engendrait une transformation de leurs conceptions et pratiques professionnelles. Dans le prolongement

de ce travail, cette étude vise à appréhender les circonstances permettant de dépasser l'étanchéité souvent constatée entre le développement du pouvoir d'analyse lors de l'analyse réflexive du travail et du pouvoir d'action des ES en situation de classe.

Cadre théorique

- 8 En s'inscrivant dans le programme de recherche du DATIEF (Equipe de recherche de l'Université de Nice Sophia Antipolis), cette étude en adopte les orientations théoriques. Elle s'appuie sur une conceptualisation théorique de la formation professionnelle des enseignants élaborée sur la base de postulats empruntés à la psychologie socio-culturelle (Vygotski, 1978 ; 2003) et à la philosophie de l'action (Wittgenstein, 1996 ; 2004).
- 9 Pour Vygotski (1978), la situation dialogique dans le cadre d'un processus d'apprentissage et de développement a pour fonction la construction d'instruments psychologiques nouveaux. D'abord inter-psychiques lors d'interactions asymétriques entre un formateur et un apprenant, ces instruments, lorsqu'ils sont intériorisés, peuvent alimenter la prise de décisions de l'apprenant et deviennent alors des concepts potentiels sur le plan intrapsychique (Vygotski, 1978). Dans le prolongement, Vygotski (2003) considère la conscience comme « médiatisante » en ce sens qu'elle permet, sous certaines conditions, l'indexation du discours à des éléments circonstanciés de la situation vécue. Ce travail de la conscience permet de sortir une expérience de son contexte initial et de l'inscrire dans un autre contexte, riche en termes d'étayage et de conceptualisation. Cette approche historico-culturaliste nous amène à considérer que l'adoption d'une posture réflexive par l'ES pour analyser son travail est une ressource pour le développement de son activité professionnelle.
- 10 Pour Wittgenstein (1996), tout apprentissage initial s'apparente d'abord à un « dressage » qui institue un « lien de signification » entre une expérience et la façon de la nommer. Cet apprentissage suppose la construction d'un accord entre les interlocuteurs à propos du lien de signification. Cet accord, co-construit, établit une « mesure étalon » (Williams, 2002 ; Wittgenstein, 1996 ; 2004) permettant au novice d'étalonner son expérience et de porter son propre jugement. Rapportée à la formation des enseignants, cette conception de l'apprentissage nous permet de concevoir l'ECP comme un des moments privilégiés pour énoncer et signifier les règles de métier à suivre à partir de la construction de cet accord entre l'ES et le CP à propos de leur usage circonstancié. Une fois apprises, ces règles permettent à l'ES de penser, signifier et réaliser le travail en classe.
- 11 Cette conceptualisation théorique rend possible l'identification des usages circonstanciés des règles professionnelles dans les contextes évoqués et ainsi le suivi du développement de l'activité professionnelle aussi bien en termes d'analyse réflexive et de signification de l'expérience lors de l'ECP qu'en termes de suivi pragmatique des règles pour réaliser le travail en classe.
- 12 En considérant l'ECP comme une situation dialogique consistant en un travail sur le travail, l'interaction entre le CP et l'ES au cours de celui-ci est dirigée vers l'élaboration d'une formulation de l'expérience vécue par l'ES et observée par le CP, c'est ce que nous nommons ici le pouvoir d'analyse. Cet article vise à identifier l'impact du développement de ce pouvoir d'analyse sur le développement du pouvoir d'action, c'est-à-dire la réalisation du travail en classe. Nous postulons que ce processus est favorisé, sinon

permis, par l'indexation du discours du CP à des éléments circonstanciés inhérents à la situation d'exercice du métier.

Méthode

Participants

- 13 Cette étude a été conduite avec une dyade volontaire composée d'un ES et de son CP. L'ES était dans sa dernière année de formation initiale. Agé de 24 ans, il avait une expérience en enseignement de huit mois. Le CP était un enseignant d'EPS titulaire depuis plus de dix ans et assurant le rôle de CP depuis plus de cinq ans. Il avait suivi une formation collective de deux demi-journées visant à présenter le rôle de CP et les modalités usuelles d'accompagnement des ES.
- 14 Au sein d'un dispositif usuel de formation initiale des enseignants en France, cette étude s'est déroulée à l'occasion d'une visite-conseille facultative du CP lors d'une leçon, de l'ECP correspondant et de la leçon, avec la même classe, suivant l'ECP. Les leçons supports de cette étude (deuxième et troisième d'un cycle d'Ultimate (jeu collectif avec frisbee) en comportant six ont été menées auprès d'une classe de 6^{ème} comptant 23 élèves âgés de 11 à 13 ans.

Recueil des données

- 15 Pour cette étude, ont été recueillies des données « d'observation » et des données « d'autoconfrontation ».
- 16 Données d'observation. Trois moments ont fait l'objet d'un enregistrement audio-visuel : la leçon conduite par l'ES et observée par le CP, l'ECP correspondant et la leçon suivante avec la même classe. Le chercheur a filmé en plan large de manière à appréhender l'activité de l'ES dans son environnement. Un microphone de type HF porté par l'ES a permis d'enregistrer l'ensemble de ses communications ainsi que celles des élèves proches lors des leçons et du CP lors de l'ECP.
- 17 Données d'autoconfrontation. Quatre entretiens d'autoconfrontation ont été réalisés et retranscrits. Trois entretiens ont été menés avec l'ES à propos des deux leçons et de l'ECP ; un entretien a été réalisé avec le CP à propos de l'ECP. En confrontant l'ES ou le CP aux enregistrements audio-visuels précédemment décrits, ces entretiens devaient leur permettre de signifier l'expérience vécue et de la juger. Afin d'inciter l'ES ou le CP à étayer leurs jugements, le chercheur avait la possibilité de les questionner et de les relancer sur la base de l'enregistrement audio-visuel ou de leurs propos antérieurs. Ce questionnement visait l'identification d'éléments de compréhension afin d'accéder aux liens de signification construits par les acteurs entre l'expérience de classe ou de formation vécue et les concepts professionnels énoncés et aux raisons des jugements portés au regard des règles de métier considérées comme efficaces et/ou souhaitables. La fonction de ces entretiens d'autoconfrontation était le recueil d'éléments permettant la formalisation (reconstruction par le chercheur) des règles de métier énoncées/suivies par l'ES et le CP au cours des séquences de classe ou de conseil analysées.

Analyse des données

- 18 A partir des jugements et éléments d'étayage, le processus de traitement des données a permis d'identifier, les circonstances du développement de la signification des concepts professionnels. Cette démarche visait à apprécier l'impact formatif de l'ECP sur le développement du pouvoir d'analyse et du pouvoir d'action en situation de classe de l'ES.
- 19 Le traitement des données s'est effectué en trois étapes (voir Tableau 1 pour un exemple).
- 20 Etape 1. Le *corpus* des transcriptions des échanges au cours de l'ECP a été découpé en unités d'interaction. Ces unités étaient les plus petites pour lesquelles il était possible d'identifier un objet d'interaction entre l'ES et le CP. Cet objet a été identifié à partir de l'examen de la nature des jugements portés par l'acteur à propos de ses actions ou celles de l'autre. Un jugement était de nature différente à chaque fois qu'il ne complétait pas les jugements préalablement portés par l'acteur à propos de la règle de métier discutée.
- 21 Etape 2. Les données d'autoconfrontation retranscrites ont été mises en correspondance avec les unités identifiées à l'Etape 1. L'ensemble des éléments que l'ES et le CP livraient au chercheur pour expliquer leur façon de juger une action professionnelle par le truchement d'une règle, a été identifié. Cet ensemble d'éléments a permis au chercheur de comprendre et signifier l'expérience de l'ES ou du CP à partir de l'usage des concepts mobilisés. Cet étayage a été associé à l'identification des éléments circonstanciés de la situation, c'est-à-dire les éléments significatifs de la situation pris en compte par les acteurs pour porter un jugement, et les effets attendus de l'action professionnelle réalisée par l'ES.
- 22 Etape 3. Cette étape a consisté en la formalisation de la règle de métier suivie par l'ES ou le CP pour porter leurs jugements au cours de l'ECP. Chaque règle a été libellée à partir des éléments identifiés aux étapes 1 et 2. Chaque libellé a respecté la structure type suivante : [« *Action professionnelle faisant l'objet du jugement* »] vaut pour [« *éléments d'étayage* »] lorsque [« *éléments circonstanciés de la situation* »], ce qui obtient ceci pour résultat [« *effet attendu* »].

Tableau 1. Exemple de traitement des données.

Extrait de l'AC CT/R à propos de l'ECP (Etape 1)		Traitement des données (Etape 2)
CT : <i>En fait, il faut relancer l'attention de l'élève.</i>		Jugement : le PT n'a pas relancé l'attention.
CT : <i>Parce que les 6^{ème}, au bout d'une heure ½ de cours, ça tombe un peu, manque d'intérêt heu (...)</i>		Circonstances : le niveau de scolarité (6 ^{ème}) et la durée importante sont des circonstances à prendre en compte.
CT : <i>C'est un phénomène très classique en 6^{ème} et surtout en ZEP.</i>		Circonstances : le niveau de scolarité (6 ^{ème}) et le type de public (ZEP) sont des circonstances à prendre en compte

CH : <i>Donc, il faut trouver les moyens de...</i> CT : <i>Pour être efficace. Il faut changer le rythme, il faut casser le rythme comme je lui ai dit. (...)</i> La compétence de l'enseignant, c'est aussi repérer, là où il faut changer le rythme.		Jugement : Le PT n'a pas changé le rythme alors qu'il fallait le faire.
CT : <i>Alors soit je crie un petit coup. Soit je dis stop, asseyez-vous, alors que toute la séance ils étaient debout.</i>		Etayage : Pour changer le rythme, le PT peut crier ou faire asseoir les élèves.
CT : <i>Et là l'élève se dit, il y a quelque chose qui change. (...)</i>		Effet attendu : le PT peut s'attendre à ce que les élèves changent d'attitude.
CT : <i>Les élèves n'écoutent plus (...)</i>		Circonstances : L'attitude peu à l'écoute des élèves est une circonstance à prendre en compte.
CT : <i>Il ne faut pas faire tous les regroupements à l'identique.</i>		Etayage : Pour changer le rythme, le PT peut varier les modalités de regroupement.
Formalisation de la règle de métier (Etape 3)		
<p>Règle utilisée par le CT pour porter un jugement sur l'activité en situation de classe du PT :</p> <p>[« Changer le rythme de la leçon » vaut pour « Crier un petit coup », « Dire : Stop asseyez-vous », « ne pas faire tous les regroupements à l'identique » lorsque « les élèves n'écoutent plus », « en 6^{ème} après une heure ½ de cours », « en ZEP » ce qui obtient pour résultat « l'élève se dit : il y a quelque chose qui change »].</p>		

Résultats

- 23 Les résultats de cette étude de cas renforcent l'idée selon laquelle l'ECP revêt une utilité dans la formation professionnelle des enseignants. Néanmoins, à l'instar des démonstrations apportées par la littérature scientifique (Chaliès et al., 2009), nous insistons sur le fait que cette utilité ne va pas de soi. Les résultats de cette étude montrent que l'impact formatif de l'ECP est indexé à la construction de la signification des circonstances du travail en classe. Ces résultats sont présentés en deux temps : l'indexation du développement du pouvoir d'analyse aux circonstances du travail réalisé évoquées lors de l'ECP et l'indexation du développement du pouvoir d'action en situation de classe aux propositions d'actions alternatives circonstanciées lors de l'ECP.

Indexation du développement du pouvoir d'analyse aux circonstances du travail réalisé évoquées lors de l'ECP

- 24 L'une des conditions de l'impact formatif de l'ECP sur le développement professionnel de l'ES est de lui offrir, au cours de l'ECP, des circonstances proches de celles des situations qu'il a vécues. Dans ces conditions, l'ECP, en permettant une réélaboration en formation du travail en classe, devient une ressource pour l'activité en classe de l'ES, en faisant de lui l'analyste de son propre travail réalisé. Cette indexation est rendue possible par le caractère énoncé et/ou partagé de ces éléments : ils ont été vécus par l'ES et observés par le CP. Ce point de résultat est illustré par l'extrait d'ECP suivant. Au cours de la leçon, l'ES a réuni les élèves à plusieurs reprises, comme cela se fait habituellement lors des leçons d'EPS. En fin de séance, à l'occasion de l'un de ces regroupements, le CP a noté le manque d'attention des élèves. Il a attribué cela au fait que l'ES a, tout au long de la leçon, réuni les élèves selon une modalité unique, les laissant debout face à lui.

Extrait 1 : ECP

CP : Ils ont mis plus de temps à se regrouper. Il y avait... J'ai compté à peu près une dizaine d'élèves qui ne t'écoutaient pas. Donc, leur dire « Voilà, maintenant, c'est un peu plus difficile, il y a quelque chose de plus complexe à comprendre ». Donc, fais les s'asseoir. Quitte à leur poser une question pour les remettre dans le truc... et tu fais une démonstration.

ES : [Notant la proposition du CT] Pour reprendre le contrôle.

CP : Oui, voilà. Et puis casser un peu le rythme de la séance. Tu sais, t'as des temps forts, des temps faibles dans une séance et y a des moments, où il faut les ... Ils sont pas vigilants, vigilants. Parce que quand ils sont arrivés à ce moment... c'est dur l'attention pendant une heure et quart.

ES : Et puis là, je les ai aussi réunis assez souvent.

- 25 Au cours de cet échange, le CP a fait l'effort d'indexer son propos à des éléments partagés de la situation de classe en débat, observée par lui et vécue par l'ES (« ils ont mis du temps à se regrouper », « une dizaine d'élèves qui ne t'écoutaient pas »). Il a ainsi étayé son jugement négatif. Parallèlement, il a proposé à l'ES des actions alternatives afin de lui permettre, par la suite, de dépasser cette difficulté (« fais les s'asseoir », « reposer une question », « faire une démonstration »).
- 26 Lors de l'entretien d'autoconfrontation, le CP a étayé auprès du chercheur son jugement porté sur l'activité en classe de l'ES.

Extrait 2 : Autoconfrontation du CP

CP : En fait, il faut relancer l'attention de l'élève. Parce que les 6ème, au bout d'une heure ½ de cours, ça tombe un peu, manque d'intérêt heu (...). C'est un phénomène très classique en 6ème et surtout en ZEP.

Ch : Donc, il faut trouver les moyens de...

CP : Pour être efficace. Il faut changer le rythme, il faut casser le rythme comme je lui ai dit. (...). La compétence de l'enseignant, c'est aussi repérer, là où il faut changer le rythme. Alors soit je crie un petit coup. Soit je dis stop, asseyez-vous, alors que toute la séance ils étaient debout. Et là l'élève se dit, il y a quelque chose qui change. (...) Les élèves n'écoutent plus (...) Il ne faut pas faire tous les regroupements à l'identique.

Pour juger l'activité en classe de l'ES, le CP a utilisé la règle de métier suivante : [« Changer le rythme de la leçon » vaut pour « Crier un petit coup », « Dire : Stop

asseyez-vous », « ne pas faire tous les regroupements à l'identique » lorsque « les élèves n'écoutent plus », « en 6^{ème} après une heure ½ de cours », « en ZEP » ce qui obtient pour résultat que « l'élève se dit : il y a quelque chose qui change ». Cette règle met en exergue les éléments perçus par le CP dans la situation de classe qui l'ont conduit à la conviction que l'intervention de l'ES était peu efficace.

Par ailleurs, la dynamique dialogique de l'ECP est caractérisée, à ce moment de l'échange, par le ton directif que le CP a adopté. Le CP a ainsi justifié son intervention.

Extrait 3 : Autoconfrontation du CP

CP : Je lui dis, voilà, comment faire.

Ch : Tu lui donnes un exemple.

CP : Je lui donne un exemple, c'est toujours un exemple. Pourquoi pas crier, pourquoi pas faire s'asseoir les élèves ?

Ch : Tu ne le laisses pas chercher, tu n'engages pas le débat, la discussion ?

CP : Non. Je pourrais, mais... Pour moi, il n'y a pas à tergiverser. Les élèves n'écoutent plus. Il faut changer quelque chose.

Ch : C'est un truc que tu construis là, dans l'instant, ou que tu tiens de ta pratique ?

CP : C'est ma pratique. Il y a des fois où il faut les faire s'asseoir sinon on obtient rien. Ils n'écoutent pas. Là, c'est ma pratique, complètement. Il ne faut pas faire tous les regroupements à l'identique. C'est surtout ça qu'il faut qu'il comprenne. Parce qu'il n'y a pas 36 choses à faire pour être efficace rapidement. Et c'est ce qui se fait généralement autour de moi.

- 27 L'intervention directive du CP auprès de l'ES est tenue par la valence générique de la situation de classe vécue par ce dernier. Le CP a repéré, dans la situation, des indices caractérisant typiquement ce à quoi les enseignants sont régulièrement confrontés (« *Parce que les 6^{ème}, au bout d'une heure ½ de cours, ça tombe un peu.* », « *C'est un phénomène très classique* »). Il a pointé le fait que les actions mises en œuvre par les enseignants pour faire face au désengagement des élèves lors des regroupements sont, invariablement, sensiblement les mêmes (« *c'est ce qui se fait généralement autour de moi* », « *Parce qu'il n'y a pas 36 choses à faire pour être efficace* »). Cette dimension du métier est renforcée par sa propre expérience d'enseignant et la référence à des situations proches également rencontrées (« *C'est ma pratique* »).
- 28 Néanmoins, au cours de l'échange, le CP a également fourni à l'ES l'opportunité d'adopter une posture d'analyste de son propre travail. En soulignant que la « *compétence de l'enseignant* » consiste à « *repérer (le moment) où il faut changer de rythme* », le CP a incité l'ES à réélaborer son travail en classe. En lui livrant les éléments circonstanciés et partagés de la situation qu'il a pris en compte pour porter son jugement, il a permis à l'ES d'élargir la signification du concept « *changer le rythme de la leçon* », favorisant ainsi le processus de développement professionnel chez l'ES. L'autoconfrontation conduite avec l'ES a confirmé cette hypothèse.

Extrait 4 : Autoconfrontation de l'ES

Ch : Là encore, tu es en train de noter...

ES : Oui, je suis en train de noter de les faire s'asseoir quand vraiment ça va plus. Enfin quand...

Ch : C'est un truc pour toi qui te semble...

ES : Disons qu'inconsciemment, c'est un truc qu'on sait : pour reprendre le contrôle les faire s'asseoir, mais c'est vrai que dans la situation là...

Ch : Ca tu le savais ?

ES : Oui, c'est un des principes. Mais là, concrètement, je n'y avais pas pensé sur le coup quoi. En fait, c'est la mise en relation entre certains événements sur le terrain et certaines attitudes qui... On a les solutions en général, mais pas toujours reliées aux différents problèmes. Et là, le fait qu'il me le souligne, ça fait un lien. Ça vient peut être plus facilement quand on voit que ça se passe sur le terrain.

- 29 A l'évidence, les expériences antérieures de formation vécues par l'ES ne peuvent être occultées. En effet, l'apprentissage initial de la règle de métier en débat lui a permis de signifier ce que lui a dit le CP dans la situation de formation présente. La plus value apportée ici par le CP a consisté en l'effort de circonstanciation d'une part (la référence aux éléments de la situation) et en la proposition d'actions alternatives possibles en terme de suivi de cette même règle d'autre part. Au plan théorique, c'est ce processus d'étayage par le CP qui a rendu possible pour l'ES l'appropriation de la règle de métier comme outil intrapsychique. Dans ces conditions, l'ES était alors à même de reprendre cette règle à son propre compte pour en faire de nouveaux usages (*« c'est la mise en relation entre certains événements sur le terrain et certaines attitudes (...) le fait qu'il me le souligne, ça fait un lien »*), d'abord pour analyser les situations vécues, ensuite pour penser et agir différemment dans des situations de classe à venir. Dans la situation présente, *« l'oubli »* de l'ES de varier les modalités de regroupement (*« c'est un truc qu'on sait ; là concrètement je n'y avais pas pensé »*) s'explique par son incapacité à mettre en relation les éléments de l'expérience vécue en classe avec ceux des expériences de formation vécues précédemment.

L'indexation du développement du pouvoir d'action en situation de classe aux propositions d'actions alternatives circonstanciées lors de l'ECP

- 30 L'ECP, au-delà de permettre le développement du pouvoir d'analyse de l'ES en situation de formation, impacte également le travail réalisé en classe. Ce deuxième point de résultat met en exergue la manière dont le développement de la signification du concept professionnel *« Rendre l'élève autonome »* discuté en formation a permis à l'ES de penser et agir différemment en situation de classe. Ainsi, le développement du pouvoir d'analyse en formation peut, sous certaines conditions, engendrer un développement du pouvoir d'agir.
- 31 Comme il l'a fait depuis le début de l'année, l'ES a débuté la leçon par un échauffement. S'appuyant sur la routine mise en place, il a sollicité deux élèves afin qu'ils *« conduisent l'échauffement »*. Ces derniers étaient invités à se placer face à leurs camarades et à montrer les actions à réaliser. Au cours de l'ECP, le CP est revenu sur ce moment, critiquant le manque d'ambition de l'ES quant à l'autonomie accordée aux élèves.

Extrait 5 : ECP

CP : Echauffement, très bien ! Structure impeccable, tu étais présent. Bien spécifique. Ca c'est bien, je te félicite. Par contre, maintenant à la fin de l'année tu pourrais les laisser un peu autonomes non ?

ES : Au niveau de l'échauffement ?

CP : Ben, en petits groupes. Tu donnes les maillots, et hop, il y en a un dans chaque groupe, un capitaine qui dirige l'échauffement. Pendant ce temps, tranquille, tu mets tes plots, tu regardes, tu jettes un coup d'œil.

ES : Je ne sais pas, enfin...

CP : Tu le ne sens pas encore, ça, en 6^{ème} ?

ES : Ben... [*hésitant*] Enfin...

CP : Tu ne les sens pas trop ?

ES : Ben je ne sais pas... Je sens que certains groupes...

CP : Ben essaye. Et après tu les rassembles, quitte à les noter.

ES : Oui [*sans conviction*]. Il y a plusieurs moyens de le faire.

CP : Ca leur fait de l'autonomie à la fin de l'année. Surtout que la routine, ils l'ont.

Ca va, ils savent, ils le connaissent l'échauffement. Pour ça il n'y a pas de problèmes.

Tu peux passer à ça. OK !

ES : [*sans conviction*] OK !

- 32 Cet extrait met en exergue la manière dont le CP tente de convaincre l'ES de la faisabilité d'accorder plus d'autonomie aux élèves. A cette fin, il a développé un argumentaire fait de propositions concrètes et précises (« *en petits groupes* », « *tu donnes les maillots* », « *un capitaine qui dirige l'échauffement* ») et de la présentation des intérêts que cela engendre pour l'enseignant (« *Pendant ce temps, tu mets tes plots* »). A l'inverse, on remarque que l'ES n'a opposé aucun contre argument, se contentant d'exprimer ses doutes (« *Je ne sais pas* », « *Ben heu* », « *Je ne sais pas. Je sens que certains groupes heu...* »), avant d'acquiescer.

- 33 Au cours de l'autoconfrontation, le CP a commenté ce moment de l'ECP de la manière suivante.

Extrait 6 : Autoconfrontation du CP

CP : On est en fin d'année. J'aimerais qu'il fasse un peu évoluer la chose. On cherche quand même une sorte d'autonomie dans l'échauffement. C'est un des grands objectifs de l'échauffement.

Ch : Oui, mais on est en 6^{ème}.

CP : Mais en fin d'année en 6^{ème} ! Moi, j'en ai, ils savent faire des choses... Avec sa classe, moi, je suis sûr qu'il y arrive. Il y en a certains même qui parfois dirigent un peu le groupe.

Ch : Aujourd'hui, il y en avait deux.

CP : Oui, mais c'est toujours les mêmes.

Ch : Là, tu lui donnes une technique par petits groupes.

CP : C'est un exemple. Parce que c'est plus facile à gérer au début. (...)

Ch : Tu es étonné par sa réponse ?

CP : Oui, je suis étonné.

Ch : Mais cette classe, c'est peut être une classe un peu plus difficile avec des élèves qui sont...

CP : Mais ce n'est pas grave. Pour moi, on les laisse de temps en temps face à leurs responsabilités les élèves. Et à la fin, on fait le bilan.

Ch : Là, tu ne le sens pas sûr ? Tu le sens hésitant ?

CP : Je ne le sens pas motivé pour ça. Et je lui explique. Je lui dis pourquoi pas. Et comment faire pour que...

Ch : Tu cherches à le convaincre là ?

CP : Non, ce n'est pas grave s'il ne le fait pas. Mais je lui montre que s'il veut essayer, il y a des façons de faire.

Ch : Oui. Pour toi, là, tu penses qu'il va essayer ?

CP : Non.

- 34 Pour juger l'activité en classe de l'ES, le CP a utilisé la règle de métier suivante : [« Atteindre un des grands objectifs de l'échauffement (rendre les élèves autonome) », vaut pour « faire des petits groupes », « nommer un capitaine » lorsque « en fin d'année », « les élèves connaissent la routine » ce qui obtient pour résultat de « solliciter l'autonomie des élèves » et de « se donner du temps pour mettre en place le matériel »]. Portant un jugement plutôt positif sur le travail réalisé en classe par l'ES, le CP a positionné son action de formation à deux niveaux. D'abord, il souhaitait signifier à l'ES la

nécessité d'évoluer dans sa manière de réaliser le travail en classe (« j'aimerais qu'il fasse un peu évoluer la chose »). Ensuite, par l'étayage précis reposant sur la multiplication de propositions d'actions alternatives possibles, il visait à convaincre l'ES de la faisabilité d'une telle évolution bien qu'il ne soit pas convaincu que ce dernier s'y résoudrait à court terme (« ce n'est pas grave s'il ne le fait pas. Mais je lui montre que s'il veut essayer, il y a des façons de faire »). Ainsi, ce qui compte ici pour le CP, ce n'est pas tant le développement du pouvoir d'action immédiat de l'ES, mais plus d'adresser à l'ES les signes lui permettant d'envisager de reprendre à son compte les propositions qu'il a formulées. Cette volonté tient à la conviction qu'une sollicitation plus importante des élèves est possible avec cette classe (« Moi, j'en ai, ils [des élèves] savent le faire », « je suis sûr qu'il peut y arriver »).

- 35 L'autoconfrontation menée avec l'ES a confirmé l'engagement de celui-ci dans un processus de développement de son pouvoir d'analyse.

Extrait 7 : Autoconfrontation de l'ES

Ch : Quand il te dit "tu ne le sens pas", tu le sens, tu ne le sens pas ?

ES : Ben, en fait, par rapport à mon expérience, je ne sais pas trop encore si je suis capable de le faire... Enfin, par rapport aux élèves, ce qu'ils sont capables vraiment de faire...

Ch : Tu ne lui fais pas part de tes doutes ?

ES : Ben disons, que ce n'est pas que j'ai des doutes, mais voilà, je ne savais pas s'ils étaient vraiment capables de le faire. De rester sérieux s'il n'y avait pas mon contrôle.

Ch : Mais tu notes ce fonctionnement par petits groupe. En fait, tu l'écoutes, tu notes, tu n'as pas envie de rentrer dans le débat ?

ES : Je ne prends pas cela comme une attaque.

Ch : Non, mais quand on discutait de la leçon tu me disais pourquoi tu ne le mettais pas en place, que ce n'était pas leur [les élèves] boulot.

ES : La gestion des groupes non. Mais savoir s'échauffer individuellement, c'est leur boulot. Enfin, ce qu'il dit, c'est peut être un peu pour moi, pour éviter de me fatiguer de ce point là, quoi. Même de moins m'impliquer là dedans...

- 36 En proie à des doutes quant à ses propres compétences professionnelles (« *par rapport à mon expérience, je ne sais pas trop encore si je suis capable [de gérer les] groupes* ») et à la capacité des élèves à s'engager dans de telles modalités pratiques (« *je ne savais pas s'ils étaient capable de le faire* »), l'ES est resté évasif et laconique lors de l'ECP. Il n'envisageait pas la mise en œuvre des propositions du CP à court terme. Néanmoins, il a signifié l'étayage déployé par le CP à son attention comme une invitation à la recherche d'une plus grande efficacité (« *c'est peut être un peu pour moi, pour éviter de me fatiguer de ce point là, quoi. Même de moins m'impliquer là dedans* »).
- 37 Lors de la leçon suivante, le PT a suivi les propositions du CT en répartissant les élèves par équipes, dotées chacune d'un capitaine. Il a commenté ainsi son action au cours de l'autoconfrontation correspondante.

Extrait 8 : Autoconfrontation de l'ES

ES : Donc là, le fait qu'il m'ait lancé cette piste, ben voilà, cette semaine, je l'ai fait.

Ch : Qu'il t'ait lancé quelle piste ?

ES : L'idée de pouvoir les laisser en autonomie par petits groupes. Tu vois, par rapport à ça, aujourd'hui, je les ai laissés tranquillement tout seuls, faire un échauffement tout seuls, enfin, j'ai essayé et il avait raison, ça c'est passé tout à fait bien.

Ch : C'est-à-dire, dans les petits groupes, tu leur as fait faire...

ES : Par équipe, de s'échauffer. Et ce que j'ai vu aussi, c'est que... Un fonctionnement comme ça, ils font encore mieux l'exercice parce qu'ils cherchent vraiment à se mettre en évidence par rapport aux autres.

- 38 Cet extrait rend compte de l'impact formatif de l'ECP sur le développement du pouvoir d'agir de l'ES. Lors de la leçon suivante, l'ES a repris à son propre compte les propositions que le CP lui avait adressées au cours de l'ECP. Au plan théorique, ce processus de migration de l'expérience a été rendu possible par l'effort de circonscienciation de la règle professionnelle en débat par le CP. La multiplication des actions possibles énoncées par ce dernier lors de l'entretien a permis l'intériorisation, par l'ES, du concept professionnel « Rendre les élèves autonome » comme nouvel outil intrapsychique. Cette intériorisation est le processus qui a sous-tendu à la reprise à son compte par l'ES des propositions que lui a adressées le CP en formation, lui permettant ainsi d'agir dans un contexte nouveau : la situation de classe.

Discussion

- 39 Les résultats de cette étude permettent de rediscuter l'abondante littérature scientifique interrogeant l'utilité controversée de l'ECP. Nos résultats apportent la démonstration de l'impact formatif de l'ECP. En cela, ils légitiment cette modalité de formation comme l'une des mises en œuvre efficace de la relation de tutorat dans la formation initiale professionnelle des enseignants. Le débat porte ainsi plus sur les conditions dans lesquelles se déploie l'ECP pour favoriser le développement professionnel des ES plus que sur l'intérêt ou non qu'il présente en soi.
- 40 Dans une étude de 2002, Wang et Odell s'attachent à opérer une distinction entre des savoirs universitaires et professionnels, et/ou des situations de formation ou de classe. Nous considérons cette opposition comme peu féconde à une véritable formation professionnelle. En effet, il nous semble plus opportun de considérer leur complémentarité au service du développement professionnel des ES. Toutefois, ce constat s'accompagne de deux remarques : la relation de tutorat doit favoriser l'accompagnement réflexif des ES par les CP et l'adossement de la relation dialogique ES/CP à des éléments d'expérience circonstanciés et partagés favorise le développement du pouvoir d'analyse des ES.
- 41 L'impact sur la pratique professionnelle en classe de la situation de conseil est régulièrement discutée, voire critiquée (Bertone et al., 2006 ; Stanulis et Russel, 2000) parce que jugée peu efficace au motif que les CP s'engagent dans une analyse à la place des ES (Lougharn et Berry, 2005 ; Parker-Katz et Bay, 2008) au détriment de leur accompagnement. Nos résultats, contrairement aux limites pointées par certaines études sur ces dispositifs de formation (Bertone et al., 2003 ; Tillema, 2000), confirment la possibilité d'une utilisation en classe du travail d'analyse réflexive développé en formation. Ils révèlent, dans le cas présenté, l'aide concrète apportée par le CP auprès de l'ES favorisant l'adoption d'une démarche réflexive par ce dernier, et par là même le développement de son pouvoir d'analyse. Le CP a permis l'établissement d'un lien entre les expériences de formation vécues antérieurement et l'expérience de classe en débat lors de l'ECP.
- 42 Par ailleurs, nos résultats mettent également en évidence que l'ECP offre une opportunité positive et efficace de formation des ES dès lors qu'ils sont ancrés sur des éléments

d'expérience circonstanciés. La relative étanchéité entre les circonstances de l'expérience de formation et l'expérience de classe, bien que les ES connaissent souvent les règles professionnelles discutées lors de l'ECP, peut être dépassée à condition que les propositions d'actions alternatives possibles soient considérées comme autant de circonstances spécifiques d'usage des règles professionnelles apprises (Chaliès, Bertone, Flavien et Durand, 2008). En procédant à cet étayage par les circonstances, les CP se donnent ainsi les moyens de dépasser la prescription de solutions prêtes à l'emploi résultant de l'analyse de leur propre activité dans des situations similaires (Franke, et Dahlgren, 1996 ; Toll, Nierstheimer, Davis-Lenski, Kolloff, 2004).

- 43 Cette conception de la formation professionnelle montre la nécessité de concevoir une alternance serrée entre les temps de formation et ceux d'exercice du métier en classe afin de favoriser ce processus de migration de l'expérience. Dans cette perspective développementaliste (Vygotski, 1978), l'ECP tend à permettre aux ES d'élargir la signification des concepts professionnels en leur offrant des circonstances proches de celles de la situation de classe. Ainsi, lors de l'ECP, contrairement à ce qu'affirment Loughran et Berry (2005), nos résultats mettent en évidence que le CP s'engage moins dans une analyse à la place de l'ES que dans une démarche d'étayage visant à favoriser l'appropriation, par l'ES, d'instruments psychologiques nouveaux. Cet étayage, à partir de l'identification de circonstances particulières et de la proposition d'actions alternatives possibles s'apparente à une véritable explication ostensive du suivi des règles professionnelles en débat (Wittgenstein, 1996). En procédant ainsi, les CP favorisent la construction d'un accord avec les ES à propos d'une expérience de classe et la manière de la nommer. L'institution de ce lien de signification établit une mesure étalon (Williams, 2002) qui permet aux ES d'interpréter les nouvelles situations de classe.
- 44 En accord avec des travaux antérieurs, nous soutenons ainsi l'idée selon laquelle l'ECP favorise le développement du pouvoir d'analyse de ces derniers (Bertone *et al.*, 2003, Gonzales et Carter, 1996 ; Parsons et Stephenson, 2005). Au-delà, nous avançons que cette plus value est conditionnée au caractère circonstancié, c'est-à-dire indexé à des éléments d'expérience observées et/ou vécus, de l'étayage que les CP adressent aux ES. De la même manière, l'ECP permet aux ES d'envisager de nouvelles possibilités d'action (Clarke, 1995 ; Feiman-Nemser, 2001 ; Hascher *et al.*, 2004 ; Weiss et Weiss, 2001) dès lors qu'au cours de l'ECP, le CP multiplie les propositions alternatives comme autant d'exemples de ce qu'il est possible de réaliser dans telle ou telle circonstances.
- 45 Dans ces conditions, la dissymétrie constatée dans la relation de formation entre les CP et les ES n'apparaît plus comme un facteur négatif, elle devient une nécessité. En effet, à l'instar de Carver et Katz (2004), nous pensons que l'adoption d'une posture prescriptive en soi concourt, le plus souvent, à une relative inefficacité de la formation. L'action de formation, pour être heuristique, se révèle prescriptive dans la construction d'un lien de signification entre l'expérience vécue et la manière de la nommer. Le rôle du CP, notamment légitimé par la dissymétrie de la relation CP/ES, dans la construction d'un accord étalon, apparaît alors déterminant. Au-delà, cette prescription, par le CP, porte également sur les actions alternatives possibles de réalisation du métier indexées aux circonstances préalablement identifiées. Ces conseils opèrent comme autant d'usages possibles des règles professionnelles en débat, illustrant ainsi cette démarche d'explication ostensive. Dans la recherche d'une efficacité accrue des dispositifs de formation, les initiatives visant à renforcer la collaboration entre les CP et les ES dans cette relation de tutorat sont à souligner (Chaliès *et al.*, 2008 ; Eick, Ware et Williams,

2003 ; Giebelhaus et Bowman, 2002). En effet, la plupart du temps, ces dispositifs sont élaborés dans la perspective d'alimenter la formation initiale professionnelle des enseignants d'exemples concrets qui bien souvent manquent. En se confrontant ensemble aux difficultés pratiques de l'exercice du métier et en construisant ensemble les solutions *ad hoc*, les CP et les ES concourent à un développement professionnel mutuel : les ES apprennent à enseigner, et les CP « *apprennent à enseigner à enseigner* » (Loughran et Berry, 2005).

BIBLIOGRAPHIE

- Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A. et Méard, J.A. (2006). The dynamics of interaction during post-lesson conferences and the development of professional activity: Study of a preservice physical education teacher and her cooperating teacher. *Asian Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 245-264.
- Bertone, S., Méard, J.A., Ria, L., Euzet, J.P. et Durand, M. (2003). Intrapyschic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions: A case study in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 113-125.
- Borko, H. et Mayfield, V. (1995). The roles of co-operating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.
- Brown, S. et McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.
- Carver, C.L. et Katz, D.S. (2004). Teaching at the boundary of acceptable practice: What is a new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education*. 55(5), 449-462.
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E. et Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 550-563.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., et Durand, M. (2009). Note de synthèse. L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.
- Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J. et Durand, M (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20(8): 765-781.
- Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 243-262.
- Edwards, A. et Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: Understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183-197.
- Edwards, A., Gilroy, P. et Hartley, D. (2002). *Rethinking teacher education: Collaborative responses to uncertainty*. London: Routledge Falmer.

- Eick, C.J., Ware, F.N., Williams, P.G. (2003). Coteaching in a science methods course. A situated learning model of becoming a teacher. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 74-85.
- Feiman-Nemser, S. et Buchman, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3, 255-273.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Franke, A., Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641.
- Giebelhaus, C., Bowman, C. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *The Journal of Educational Research*, 95(4), 246-254.
- Gonzalez, L. E. et Carter, K. (1996). Correspondence in co-operating teachers' and student teachers' interpretations of classroom events. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 39-47.
- Hascher, T., Cocard, Y. et Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory et Practice*, 10(6), 623-637.
- Loughran, J. et Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 193-203.
- McNamara, D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: An exploration study. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 51-61.
- Meijer, P., Zanting, A. et Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406-419.
- Ottesen, E. (2007). Teachers "in the making": Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 612-623.
- Parker-Katz, M., Bay, M. (2008). Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1259-1269.
- Parsons, M. et Stephenson, M. (2005). Developping reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 95-116.
- Ponte, P., Ax, J., Beijaard, D. et Wubbels, T. (2004). Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 20, 571-588.
- Portelance, L. (2005). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en oeuvre d'une réforme du curriculum. In C. Gervais et L. Portelance (Dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage* (pp. 105-128). Sherbrooke: Editions du CRP.
- Roehrig, A.D., Bohn, C.M., Turner, J.E. et Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 684-702.
- Sinclair, C., Dowson, M. et Thistleton-Martin, J. (2006). Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why? *Teaching and Teacher Education*, 3, 263-279.
- Stanulis, R.N., Russel, D. (2000). Jumping in: Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16, 65-80.
- Strong, M. et Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20, 47-57.

- Tillema, H.H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.
- Toll, C., Nierstheimer, S., Davis-Lenski, S., Kolloff, P. (2004). Washing our students clean. *Journal of Teacher Education*, 55(2), 164-176.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotski, L.S. (2003). *Conscience, inconscient émotions*. Paris: La Dispute.
- Wang, J. et Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standard-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-564.
- Ward, J.R. et McCotter, S.S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243-257.
- Weiss, E. M. et Weiss, S. (2001). Doing reflective supervision with student teachers in a Professional Development School Culture. *Reflective practice*, 2(2), 125-154.
- Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation ? In C. Chauviré et A. Ogien (Eds.), *La régularité*, (pp. 207-233). Paris : EHESS.
- Wittgenstein, L. (1996). *Remarques philosophiques*. Oxford, Blackwell : G.E.M. Anscomb and G.H. Von Wright (Eds.).
- Wittgenstein, L. (2004). *De la certitude*. Oxford, Blackwell: G.E.M. Anscomb and G.H. Von Wright (Eds.).
- Zeichner, K.M. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43(4), 299-307.

NOTES

1. L'ES désigne l'enseignant en formation dans sa dernière année de formation placé en stage en responsabilité dans un établissement auprès d'une ou plusieurs classes. Le CP désigne l'enseignant en poste dans l'établissement scolaire qui assure la fonction de tuteur auprès de l'ES. Les ECP désignent les entretiens que conduisent l'ES et le CP à la suite de l'observation, par le CP, de séquences d'enseignement assurées par l'ES.
2. Nous désignons, dans cet article, par « formation en centre » les séquences de formations suivies à l'IUFM ; nous désignons par « formation de terrain » les séquences de formation sur le lieu du stage en responsabilité. L'ECP est l'un des dispositifs de cette formation de terrain.

RÉSUMÉS

Cette étude s'intéresse aux circonstances de l'impact formatif des entretiens de conseil pédagogique (ECP) sur le développement du pouvoir d'analyse et du pouvoir d'action des enseignants stagiaires (ES). En référence à une conceptualisation théorique élaborée sur la base de postulats empruntés à la psychologie socio-culturelle (Vygotski, 1978 ; 2003) et à la

philosophie de l'action (Wittgenstein, 1996 ; 2004), cette recherche adopte une démarche qualitative basée sur l'analyse de traces d'activité d'enseignement et de formation (enregistrements AV et autoconfrontations simples). Le traitement des données consiste en l'identification des règles de métier mobilisées ainsi que des circonstances se rattachant à leur usage. Les résultats soutiennent la nécessité de concevoir l'interaction enseignant stagiaire/formateur selon une relation dissymétrique. Cette relation est sous-tendue par la recherche de la construction d'un accord entre l'enseignant stagiaire et le formateur à propos du lien de signification entre une expérience de classe vécue et la manière de la nommer, c'est-à-dire la règle de métier. La discussion porte sur l'impact de l'entretien de conseil pédagogique, en tant que formation réflexive, sur le développement du pouvoir d'analyse des enseignants stagiaires conduisant à un développement de leur pouvoir d'action.

This study focuses on the circumstances of post-lesson conference and how they impact the development of the reflective analysis and the action efficacy of the pre-service teachers (PTs, or interns). Based on a theoretical conceptualization of teacher training built on postulates borrowed from social-cultural psychology (Vygotsky, 1978; 2003) and the philosophy of action (Wittgenstein, 1996; 2004), this research adopts a qualitative approach based on the analysis of track-records of activity of teaching and training teaching (video recordings and simple self-confrontations). The data processing consists of the identification of the work rules mobilized as well as the circumstances in which they are used. The results support the necessity to conceive the interaction between the pre-service teacher and the trainer teacher as an asymmetrical relation. This interaction or relation is underlain by the construction of an agreement between PTs and trainer teachers about the meaningful connection between classroom experiences brought up and the work rules that are used to designate these experiences. The discussion focuses on the impact of post-lesson conference, as a tool for reflexive training, on the development of the pre-service teachers' reflective analysis capacities, which allows a development of their action efficacy.

Este estudio se interesa por las circunstancias del impacto formativo de las entrevistas de consejo pedagógico sobre el desarrollo del poder de análisis y del poder de acción de los profesores cursillistas. En referencia a una conceptualización teórica elaborada teniendo como base postulados viniendo de la psicología sociocultural (Vygotski, 1978 ; 2003) y de la filosofía de la acción (Wittgenstein, 1996 ; 2004), esta investigación adopta un planteamiento cualitativo basado en el análisis de rastros de actividad de enseñanza y de formación (registros AV y autoconfrontaciones simples). El proceso de datos consiste en la identificación de las reglas de oficio movilizadas así como las circunstancias que se relacionan con su uso. Los resultados sostienen la necesidad de concebir la interacción profesor cursillista/formador según una relación disimétrica. Esta relación es subtenida por investigación de la construcción de un acuerdo entre el profesor cursillista y el formador a propósito del lazo de significado entre un experimento de clase vivido y la manera de nombrarlo, es decir la regla de oficio. La discusión se refiere en el impacto de las entrevistas de consejo pedagógico, como formación reflexiva, sobre el desarrollo del poder de análisis de los profesores cursillistas que conduce a un desarrollo de su poder de acción.

INDEX

Palabras claves : profesor cursillista, desarrollo profesional, tutoría, reglas de oficio, formación de los profesores

Mots-clés : enseignant stagiaire, développement professionnel, tutorat, règles de métier, formation des enseignants

Keywords : preservice teacher, professional development, mentoring, work rules, teacher training

AUTEUR

ERIC FLAVIER

IUFM d'Alsace, Université de Strasbourg, France
Equipe ERTE DATIEF, IUFM de Nice, Université de Nice

Adresse : 8A rue des Tilleuls
67150 Schaeffersheim, France

Tel : + 33 (0)6 60 67 71 69

e-mail : eric.flavier@iufm.unistra.fr